

A temática indígena em livros selecionados pelo PNBE: análises e reflexões

Indigenous theme in books PNBE has selected: analyses and reflections

ROSA MARIA HESSEL SILVEIRA*
IARA TATIANA BONIN**



RESUMO – O trabalho parte de reflexões sobre a presença crescente das populações indígenas no panorama social e sobre a inclusão da temática indígena na trajetória da literatura infantil brasileira. A partir desse cenário, analisam-se seis obras selecionadas no PNBE 2008 a 2012 para integrar o acervo da Educação Infantil e dos anos iniciais do Ensino Fundamental. Continham elas narrativas em prosa, histórias em quadrinhos, imagens ou poemas. A análise mostrou a continuidade de tendências já identificadas em outros estudos, como a exploração de narrativas orais indígenas, sintetizadas e apresentadas como contos, lendas e mitos populares, fazendo alusão à contribuição dos diferentes povos para a identidade e cultura nacional; a apresentação de uma íntima articulação entre índio e natureza e uma preocupação em ensinar acerca da cultura e de peculiaridades do ser índio.

Palavras-chave – PNBE; literatura infantil; índios

ABSTRACT – The work draws on reflections about the increasing Indigenous populations in the social panorama and about including the Indigenous themes in the Brazilian children's literature. Based on this scenery, we have analysed six works PNBE selected in 2008 and 2012 to make up the collection of the initial years in the primary school and childhood education. The works included prose narratives, comic books, and picture and poem narratives. The analysis showed the continuity of trends other studies have already found, such as the exploration of Indigenous oral narratives synthesised and presented as short stories, folktales and popular myths, making allusion to different peoples' contribution for national identity and culture; showed the close relation between the Indigenous and nature and the preoccupation of teaching about the Indigenous culture and peculiarities.

Keywords – PNBE; children's literature; indigenous peoples

Nas últimas décadas, a presença dos povos indígenas no cenário político, com suas reivindicações específicas, seus embates pela posse e garantia de terras tradicionais, sua (perturbadora e nem sempre bem acolhida) permanência em centros urbanos, tornou-se notória. Uma das razões desta crescente visibilidade parece ser o movimento protagonizado pelos indígenas, em diferentes regiões do Brasil e com articulações nacionais e continentais, que vem colocando à mostra as relações de poder e o lugar subordinado que lhes foi conferido historicamente. Particularmente após a promulgação da Constituição Federal de 1988, na qual se reconhece

aos índios a peculiaridade de seus costumes, línguas, crenças e tradições (Art. 231), vem ocorrendo uma avalanche de ações específicas, que incluem a proteção e a divulgação das culturas indígenas como parte do patrimônio imaterial da nação. Alteraram-se, inclusive, as formas de registro e classificação de dados populacionais, notadamente a inclusão da categoria *indígena* na variável *cor* ou *raça* dos recenseamentos nacionais de 1991 e 2000, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Tal classificação se estabelece por meio da autodeclaração e diz respeito àqueles sujeitos que assim se identificam, independentemente de estarem ou não

* Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil) e Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil). *E-mail*: <rosamhs@terra.com.br>.

**Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (Porto Alegre, RS, Brasil), Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Luterana do Brasil (Canoas, RS, Brasil). *E-mail*: <iara.bonin@uol.com.br>.

Artigo recebido em julho 2012 e aprovado em setembro de 2012.

vivendo em aldeamentos (FRANCHETTO, 2000). Tem-se, na atualidade brasileira, uma população indígena de aproximadamente 800 mil pessoas, o que corresponde a 0,4% da população brasileira total, conforme dados do IBGE (2010), com mais de 240 povos diferentes, falantes de pelo menos 180 línguas distintas.

Para além dessa visibilização crescente dos indígenas, têm se desenvolvido recentemente algumas pesquisas que, de uma perspectiva culturalista, examinam as representações dos povos indígenas em produções que chegam às nossas crianças. Embora nosso interesse, neste artigo, recaia sobre as obras de literatura para crianças, distribuídas às escolas através do Programa Nacional de Biblioteca na Escola (PNBE), é importante registrar que a literatura não é a única via a partir da qual os estudantes brasileiros tomam contato com a temática indígena e com personagens índios. Além dos livros didáticos de História, que tradicionalmente apresentam os povos indígenas inseridos na historiografia oficial brasileira, são inúmeras as produções culturais que chegam aos estudantes – filmes, documentários, desenhos animados, programas de TV, exposições fotográficas, revistas, peças publicitárias, histórias em quadrinhos são algumas dessas produções que exibem personagens e cenas da vida indígena.

No universo das produções didáticas, a temática é apresentada de uma maneira fragmentada e pontual, vinculando-se particularmente a certos *episódios* históricos que constituem os discursos oficiais, conforme ressalta Bergamaschi (2005). Em livros didáticos de História, por exemplo, há referências aos povos indígenas naqueles capítulos que tratam do *descobrimento* do Brasil, das Missões Jesuíticas, das Entradas e Bandeiras e, em tais episódios históricos, eles não são os protagonistas e, sim, os *outros*, aqueles que integram uma paisagem tida como selvagem e inóspita e que desafiam os colonizadores nas sagas empreendidas em nome do *progresso da nação*, como demonstra Oliveira (2003, 2008).

Já enveredando para outras produções, não diretamente compromissadas com a educação de crianças, podemos citar o exame de alguns produtos da indústria cinematográfica. Assim, Paes (2011) analisa as representações de índio em filmes brasileiros produzidos a partir dos anos 1970 e dedica parte de seu estudo às películas *Tainá: uma aventura na Amazônia* (2000) e *Tainá: a aventura continua* (2005), filmes especialmente voltados para a infância, com expressivo sucesso de bilheteria. A autora salienta que, nessas duas produções, se comparadas com outros filmes *para adultos*, os “diretores procuram apontar e deixar bem evidenciados, simultaneamente, o distanciamento e as possibilidades de relações pacíficas entre as duas identidades culturais” (p. 12) – a da índiazinha e dos amigos brancos.

Em que medida podem ser estabelecidas pontes entre tais representações e as imagens do indígena nos livros aprovados pelo PNBE para anos iniciais e Educação Infantil é o que nos propomos a estudar neste texto e se constitui numa das perguntas a que buscamos responder.

A TEMÁTICA INDÍGENA NA LITERATURA

Ao nos voltarmos para a questão da literatura, podemos iniciar com a observação de Bosi (2004) quando afirma que, em diferentes tempos históricos, diversas tendências e escolas literárias constituíram o chão a partir do qual as personagens indígenas foram sendo apresentadas. Para ele, os povos indígenas vão adquirindo feições particulares na literatura e, por décadas, foram representados quase exclusivamente pelo prisma de um indianismo romântico. Afinal, poucos serão, dentre os brasileiros com mais de 11 anos de escolaridade, aqueles que não associam ao estudo de literatura a referência ao *indianismo* do período romântico, tendência literária em que eram convenientemente localizados autores como o poeta Gonçalves Dias e o romancista José de Alencar. Os clássicos indianistas de José de Alencar – *Iracema* e *O Guarani* –, escritos na segunda metade do século XIX, integram ainda hoje as referências de leitura escolar, especialmente no Ensino Médio. No entender de Bosi (2004, p. 105), nas obras românticas “o mito do bom selvagem, constante desde os arcades, acabou por fazer-se verdade artística”. Aliás, Bastos (2011), em análise das representações ficcionais do índio nas obras de autores inaugurais da nossa literatura, no período que vai do século XVI ao XVII, afirma, em relação aos poemas épicos *O Uruguai* e *Caramuru*, que ambos trazem um repertório de representação dos indígenas que será reaproveitado pelos românticos (e, como veremos, persiste em parte até a atualidade); tal repertório seria formado por:

Guerreiros destemidos, comparáveis aos dos tempos antigos, as virgens belas, tentadoras ou castas e virtuosas, capazes de morrer por amor [...] ou de serem incondicionalmente fiéis aos seus amados brancos [...], as imprecações inflamadas contra o iminente fim das raças nativas, as cerimônias coloridas e festivas, as habilidades na caça e na pesca, a profunda sintonia com a natureza, a exuberância da paisagem física (p. 117).

Têm já uma alentada história, graças a alguns aspectos que marcam as representações sobre índios até os dias atuais: a bravura e a coragem, a noção de espiritualidade vinculada à natureza e marcada especialmente pela contemplação dos fenômenos e seres (quase sempre antropomorfizados), a noção de bondade natural e de simplicidade dos indígenas e a representação destes como

seres harmoniosamente integrados à natureza. Forjam-se, assim, representações mais ou menos unificadas, nas quais se sobressaem valores imputados a tais povos, supostamente oriundos de uma ancestralidade, de uma tradição e de uma essência.

Entretanto, na literatura brasileira para crianças, que só veio a se constituir algumas décadas após a publicação das obras indianistas, não se encontra inicialmente (ao menos de forma abrangente) esta visão romântica e idílica dos índios, caracterizada pelo heroísmo, beleza e naturalidade. Zilberman e Lajolo (1986, p. 35-38), por exemplo, trazem à nossa leitura um conto publicado em 1907, da autoria de Júlia Lopes de Almeida, intitulado *A pobre cega*, em que personagens meninos estudam uma lição na qual a visão dos indígenas é de tal forma negativa, que se lê no parágrafo final da *lição* recitada pelos meninos o seguinte:

Que alegria invada o meu espírito quando penso na felicidade de ter nascido quatrocentos anos depois desse tempo, em que o homem era uma fera, indigno da terra que devastava, e como estremeço de gratidão pelas multidões que vieram redimir essa terra, cavando-a com a sua ambição, regando-a com o seu sangue, salvando-a com a sua cruz (p. 36).

Com relação a décadas posteriores, encontramos obras com personagens indígenas que ainda hoje estão nas prateleiras de livrarias e bibliotecas escolares, como é o caso de *As aventuras de Hans Staden*, escrita por Monteiro Lobato em 1927 e, também, *As aventuras de Tibicuera*, assinada por Érico Veríssimo e publicada em 1937, que traz a história do Brasil a partir do que seria a visão de um pequeno índio e constituiu obra com ampla aceitação nos espaços escolares, ao menos de algumas regiões brasileiras.

Ao traçar o percurso histórico da literatura infantil brasileira, Zilberman e Lajolo apontam que é entre 1945 e 1965 que a participação do índio nos livros infantis se torna mais significativa, embora ele frequentemente esteja “do lado errado, a não ser quando se civiliza, convertendo-se ao cristianismo e aliando-se aos brancos” (ZILBERMAN; LAJOLO, 1986, p. 131). Por outro lado, se nos voltamos para a vertente de inserção de lendas indígenas na literatura para crianças, vemos que consiste em tendência já bastante visitada. Assim, Sandroni (1998, p. 21) refere a publicação de antologias que as reúnem na década de 70, como as obras *Contos e Lendas dos índios do Brasil* e *A varinha de Caapora*, escritas por Antonieta Dias de Moraes. Brandão (1998, p. 57), ao analisar a produção para crianças nos anos 80, entende que é neste momento que se evidencia o “princípio de uma conscientização sobre as minorias étnicas e sociais como a cultura indígena, representada em textos como

Çaarungaua e *Terra sem males*, de Luís Galdino, a *Série Morena*, de Ciça Fittipaldi, e a fantástica *Aventura aventureira de Acanai contra a grande cobra Sucuri na terra sem males* de Antonio Hohlfeldt [...]”. Também podemos recuar no tempo e lembrar um livro que se poderia nomear de clássico sobre o folclore brasileiro: trata-se de *Lendas e mitos do Brasil*, de Theobaldo Miranda Santos, ainda hoje reeditado pela Companhia Editora Nacional, cuja edição mais remota localizamos em 1955.

Rosemberg (1980; 1984) empreendeu um dos primeiros estudos críticos sobre a presença de personagens negros e índios no que chamou de “livros brasileiros de recreação destinados a crianças e jovens, editados ou reeditados entre 1950 e 1975” (1980, p. 133). Usando uma metodologia predominantemente quantitativa, baseada na análise de conteúdo, em que abrange tanto o texto verbal quanto as imagens, ela conclui, após a análise de 168 títulos, pela existência de “discriminação contra grupos não brancos [...] tanto de forma aberta quanto latente” (1984, p. 137), apontando para um marcador primeiro, que é o da eleição de branco como representante da espécie. Para tanto, ela observa que “a normalidade da condição de ser branco, a sua neutralidade aparece claramente no texto pela não explicitação de sua cor” (1980, p. 138), além de que os personagens brancos, em comparação com os não brancos, mais frequentemente recebiam nome próprio e descrição mais detalhada, apresentando, também, profissões mais diversificadas. Em relação aos personagens índios, a autora afirma que o índio “é [...] ilustrado estereotipadamente: não só seus traços físicos são constantes, como também a postura em que aparecem – os homens, geralmente guerreiros ou atados a seus acessórios bélicos (arcos e flechas)” (1980, p. 139).

No entanto, é inegável que é nas últimas décadas que a temática assume proporções muito mais expressivas e, certamente, várias condições de possibilidade atuam neste sentido. Paiva (2008), ao examinar as temáticas de um conjunto de 1.735 títulos inscritos no PNBE 2008, para os anos iniciais do Ensino Fundamental e para a Educação Infantil, as divide em três agrupamentos: no 1º, o mais numeroso, estariam obras que privilegiariam “a fantasia como tradição”; no 2º, também numeroso, a autora localiza os títulos que abordam os chamados temas transversais (propostos pelos Parâmetros Curriculares Nacionais do MEC, na década de 90) através da ficção, abrangendo as temáticas do meio ambiente, saúde, pluralidade cultural e, nele, localizamos a abordagem da temática indígena; por fim, com pouca expressividade, estariam títulos que abordam temas delicados como morte, medo, abandono, etc.

Por outro lado, é preciso lembrar que, historicamente, houve uma inflexão – na literatura infantil – em meados

do século XX, para que ela se abrisse a temáticas tradicionalmente consideradas inadequadas a esse tipo de texto. A este respeito, Lajolo e Zilberman (1985) explicam que a prática de representar, nos livros destinados a crianças, apenas situações não problemáticas cede lugar a uma outra – a de apresentar temáticas de teor contestatório, com o objetivo de familiarizar os leitores – através de narrativas literárias – com a pobreza, a miséria, a injustiça, a marginalidade, o preconceito. Pode-se dizer, neste sentido, que a temática indígena emerge, impulsionada pelos discursos sobre a pluralidade cultural e sobre a valorização da diferença, os quais proliferam em todos os espaços sociais com matizes variados, algumas vezes sintetizados na expressão *atenção à diversidade*.

Neste cenário, pode-se dizer que as obras de autoria indígena surgem como uma novidade. Em tais obras, parece se identificar certo esforço em problematizar uma imagem genérica de índio, de um lado, e em estabelecer outros cenários a partir dos quais as crianças possam vislumbrar o dinamismo das culturas indígenas, de outro. Na produção do que vem sendo chamado de literatura indígena, destacam-se autores como Daniel Munduruku, Yaguaré Yamã, Olívio Jekupé, Kaká Werá Jekupé, René Kithãulu.

Vale ressaltar que, desde o surgimento do PNBE (em 1999), várias produções literárias que abordam a temática indígena ou incorporam personagens indígenas têm sido selecionadas e incluídas nos acervos que chegam às escolas públicas brasileiras, sendo que já foram feitos alguns estudos sobre tal recorte. Assim, Bonin (2008) lança seu olhar sobre seis obras de temática indígena selecionadas pelo PNBE 2006 para o segmento dos anos finais do Ensino Fundamental, separando-as em títulos escritos por autores não índios – e a temática central desses é a apresentação de lendas – e em títulos produzidos por indígenas. No último caso “parece haver uma preocupação em situar as histórias e acontecimentos num contexto cultural específico”, sendo um traço comum o “fato de apresentarem acontecimentos vivenciados pelos autores, memórias de infância, histórias contadas pelos avós, experiências partilhadas em meio a uma comunidade indígena” (BONIN, 2008, p. 129).

Já Martins e Gomes (2010) examinam sete livros que abordam a temática indígena, pertencentes ao PNBE entre 2004 e 2009. A análise das autoras mostra que alguns livros trazem informações histórico-etnográficas (como *A terra dos mil povos: história indígena brasileira contada por um índio*, de Kaká Verá Jekupé), tendo neles preponderante a intenção de informar e ensinar. Assim, elas observam que “nem sempre os livros produzidos para as temáticas ligadas à diversidade, assim como outras temáticas, portam em si características de obras efetivamente literárias” (p. 167). Para elas, os contextos

de produção são variáveis, sendo que as obras trazem as marcas de “quem fala” e “do lugar de onde se fala”. No conjunto de obras analisadas, destacam-se também as que apresentam lendas incorporadas à tradição popular brasileira, escritas tanto por autores indígenas, quanto não indígenas.

Situando-se neste espectro de pesquisas que abordam a temática indígena, o presente artigo tem como objetivo analisar representações de índios e de vida indígena trazidas por sete obras de literatura infantil selecionadas para integrar os acervos do PNBE nas seleções de 2008 a 2012. Do acervo selecionado pelo PNBE 2008 para anos iniciais do Ensino Fundamental, foi analisada a obra de Daniel Munduruku, ilustrada por Maté, *Catando Piolhos – contando histórias*; do acervo selecionado para anos finais do Ensino Fundamental em 2009, analisou-se a obra de Sean Taylor, ilustrada por Fernando Vilela, *Cobra Grande: histórias da Amazônia*; do acervo selecionado para anos iniciais, PNBE 2010, examinou-se a obra de Eucanaã Ferraz, ilustrada por Andrés Sandoval, *Poemas da Iara*. Dos acervos selecionados para 2012, foram analisadas as obras *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi, assim como *Abaré*, de Graça Lima, ambas indicadas para a pré-escola (4 a 5 anos); *Mitos e lendas do Brasil em cordel*, da autoria de Nireuda Longobardi, indicada para a Educação de Jovens e Adultos, e, finalmente, de Ziraldo, *A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão*, selecionada para anos iniciais do Ensino Fundamental. Para efeitos de apresentação das análises, identificamos três tendências representacionais que, entretanto, se acham mescladas e superpostas em algumas das obras.

PRIMEIRA TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL: ENLACES ENTRE POVOS INDÍGENAS, IDENTIDADE NACIONAL E FOLCLORE

Observa-se, em diversas obras de literatura que abordam a temática, a apresentação de personagens indígenas como ícones de nacionalidade – como simbolizando uma das *raízes* do povo brasileiro (tomando, aqui, a narrativa fundacional sobre o povo brasileiro, que teria sido forjado a partir de três *raças*: brancos, negros e índios). Nesse sentido, mais do que representar os povos indígenas, em sua pluralidade e atualidade, tais narrativas referendam certo sentido de nacionalidade e de identificação com as *raízes* nacionais. Em outras palavras, se restabelece a ordem hierárquica, na qual cada etnia ocupa um lugar dado e é narrada pelas supostas contribuições à cultura nacional. Podemos situar também nesta tendência as obras que incorporam narrativas orais indígenas e as apresentam como produções que fazem parte do folclore brasileiro, frequentemente com a alusão

a um *resgate cultural necessário*.

Tal preferência pode ser articulada com a frequente tendência da literatura infantil brasileira, identificada por Lajolo e Zilberman (1985), em alinhar-se ao nacionalismo, de diferentes formas, conforme as condições sociais e históricas reinantes. Assim, as autoras identificam, na literatura produzida entre os anos 1945-1965, a tendência de existirem livros “profunda e sinceramente nacionalistas, a ponto de elaborarem uma história cheia de heróis e aventuras para o Brasil, seu principal protagonista. Da mesma forma, eles se lançaram ao recolhimento do folclore e das tradições orais do povo” (p. 54). Outro aspecto importante que viceja na produção para crianças daquela fase é a exploração do mundo rural como ambientação para aventuras de personagens, talvez buscando seguir, de alguma forma, o sucesso da produção exitosa de Lobato com a turma do *Sítio do Picapau Amarelo*. Numa época em que a urbanização se acelera no país, o mundo rural parecia se caracterizar como o reduto essencial de uma brasilidade a ser cultivada.

E é neste contexto que surge a Turma do Pererê, de Ziraldo, histórias em quadrinhos de cunho nitidamente nacionalista que, mais recentemente reunidas em livros organizados a partir de eixos, são reeditadas na primeira década do século XXI. Em entrevista, o autor informa que a produção da série se situou entre 1960 e 1964, através de revistas lançadas mensalmente, que, na época, alcançaram expressiva vendagem e, por outro lado, manifestam uma preocupação nítida com a História brasileira, conforme Gomes (2009, p. 3-11). Para este analista da revista, Pererê “representa a defesa da construção da nação a partir, por exemplo, da valorização do folclore e da crítica a práticas consideradas extrínsecas ao país” (p. 22). A coletânea *A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão*, selecionada para o PNBE, não informa claramente se todas as historietas foram produzidas naquela época, mas certamente todos os personagens da turma, sim. Na apresentação da obra, o autor destaca o contexto de criação deles, lembrando que já fazia cartuns com o Saci na revista *O Cruzeiro* e, um dia, criou um quadrinho em que

[...] o Saci estava partindo para a cidade, onde seria entrevistado num programa de TV, e tinha que se despedir dos seus amigos da Mata do Fundão. Quem seriam eles? Eu desenhei um indiozinho e todos os bichos das lendas e do folclore brasileiros: o macaco, a onça, o tatu, o jabuti e o coelho. Na hora de botar os nomes nos personagens, chamei o índio de Tininim, nome de um indiozinho txucarramãe que conheci no Rio de Janeiro (p. 3).

Um segundo paratexto apresenta a Mata do Fundão e, nele, destaca-se: “a turma do Pererê vive aqui nesta

mata muito rica, que tem árvores com mais de cem anos, lagos de água fresca e grutas” (p. 4). Certa exuberância da paisagem é destacada também na ilustração, que deixa ver entre as altas árvores uma clareira onde se situa a aldeia de Tininim; em outro plano, pode-se ver casas de moradores da zona rural, identificadas pelos nomes dos proprietários – São Neném, Compadre Tônico.

Na página seguinte, o leitor pode conhecer os personagens da Turma do Pererê, destacando-se a seguir a caracterização de Tininim: “ele é da tribo Parakatoka e o melhor amigo do Pererê. Só que tem mania de doença. Mas quando está ‘bom’ é um valente guerreiro da paz” (p. 6). Ao lado do texto, exhibe-se o desenho da personagem e, nesta composição, se pode observar o uso de alguns estereótipos que identificam *automaticamente* os índios, tais como a cor da pele, um corte característico do cabelo (em formato de cuia), um colar de dentes de animais no pescoço, uma tanga (estilizada como nas produções cinematográficas em que os índios norte-americanos entram em cena), fios de algodão envolvendo braços e pernas – um adorno corporal característico do povo Txucarramãe. A informação complementar apresentada no texto – *Tininim seria um valente guerreiro da paz* – parece indicar, de um lado, a valorização da valentia e da coragem, como aspectos que integram a *alma brasileira*, mas que seriam colocadas a serviço da paz, ou seja, de forma não violenta contribuiriam positivamente para o grupo.

Além de Tininim, outra personagem indígena integra a turma – trata-se de Tuiuiú, uma “menina de origem indígena” que, junto com outra menina, tornam alegre a Mata do Fundão. Em relação aos personagens, parece possível interpretá-los como buscando representar os *componentes* de uma identidade nacional que, no período em que a Turma do Fundão foi criada, desejava-se constituir como unificada e coesa, mas forjada no encontro de três *raças* – brancos, negros e índios. Além disso, Ziraldo utiliza personagens animais que também contribuiriam para marcar esta identidade brasileira, à exceção do coelho, tradicional personagem de obras para crianças: Moacir, um jabuti, Alan, um macaco, Geraldinho, um coelho, Pedro Vieira, um tatu, Galileu, a onça. Entretanto, no enredo das narrativas sequenciais maiores e das historietas de uma página que compõem a obra, as ações das personagens humanas assemelham-se às de crianças da zona rural ou, mesmo, de crianças que protagonizam aventuras e brincadeiras, já não se encontrando marcadores étnicos específicos – além daqueles que integram as ilustrações. Observa-se também nos enredos uma valorização dos costumes e práticas rurais, confirmando, de certa forma, o que Lajolo e Zilberman (1985) afirmam em relação à literatura infantil produzida até meados do século XX – naquele contexto, o

espaço rural, visto até então como decadente, é reabilitado e idealizado, de modo a tematizar um *Brasil arcaico*, mas valoroso e nobre. Outro destaque a fazer é que, em função da obra pretender refletir a passagem de um ano inteiro, encontra-se a reafirmação de datas comemorativas nos enredos de algumas histórias – Dia do Trabalho (p. 16), Dia das Mães (p. 44), Dia da Árvore (p. 66), Natal (p. 98) –, marcando de forma divertida uma *memória* celebrativa de eventos e práticas, havendo também referências a festejos populares – Primeiro de Abril (p. 25), Malhação de Judas (p. 34), Casamento na Roça (p. 57) –, que dão visibilidade, mais uma vez, a aspectos da vida rural. Por fim, vale ressaltar, valendo-nos das palavras de Bosi (2008), que são expressivos os investimentos (simbólicos e financeiros) na produção cultural da identidade brasileira – a começar por uma apropriação colonial da imagem indígena e pela caracterização romântica desses sujeitos para alicerçar discursos de nacionalidade. Neste contexto, os índios integram-se às representações nacionais como culturas originais (mas periféricas), que emprestam à alma brasileira atributos como a naturalidade, a ingenuidade, o amor à natureza. Tininim se empenha em *malhar o Judas*, vai à cata de uma flor inacessível para dar à sua mãe no Dia das Mães e, até, representa o padre no casamento da roça da festa junina.

Conforme destacado anteriormente, um mesmo movimento cultural de valorização do mundo rural e de investimentos numa identidade de povo brasileiro tem servido para colocar em cena narrativas orais (indígenas), categorizadas como lendas, contos populares e mitos que integrariam o folclore nacional. Neste sentido, D'Angelis (2006) afirma que há pelo menos dois tipos de narrativas de origem indígena presentes na cultura brasileira: “as historietas de bichos, que costumam ser engraçadas; as narrativas sobre seres ‘da floresta’: o Saci, o Caapora, o Curupira e outros” (p. 20-21). As primeiras costumam envolver pares que se opõem: o jabuti e a onça, o tamanduá e a onça, o sapo e a onça, o macaco e a onça, e o fio condutor da narrativa, quase sempre, é uma disputa entre os dois animais. O desfecho é dado por uma solução inteligente e engenhosa (a favor) do mais frágil, como uma forma de enaltecer o valor da inteligência e da reflexão, contra a força bruta e as ações impulsivas. Em relação às narrativas sobre seres com poderes excepcionais, o autor destaca que as mais conhecidas são: o Saci, o Caapora, o Curupira, a Boitatá, a Boiuna e o Boto. Estas seriam exemplares, tomadas como verdadeiras e contadas para valorizar certas atitudes desejáveis aos indígenas. Contudo, quando esses relatos saem das aldeias e alcançam a população brasileira não indígena, muitas vezes se confundem com histórias para divertir e com *lendas*.

Entre as obras selecionadas para a presente análise,

observa-se que *Cobra Grande: histórias da Amazônia*, escrita por Sean Taylor, apresenta aos leitores um conjunto de narrativas que constituiriam, conforme a sinopse da obra, apresentada na contracapa, “uma mitologia amazônica”. Das tradições indígenas o autor recupera narrativas como *A lenda de Jurutai* (uma ave amazônica), *A cobra-grande* (uma criatura mítica que assombra e domina as águas profundas do rio Amazonas), *O Curupira* (uma criatura mítica que protege as matas), *O Mito de Mani* (a origem da mandioca, planta que está na base alimentar das populações indígenas). Ao reunir tais narrativas, o autor atualiza discursos sobre a tradição, articulando-os com certo apelo contemporâneo à diversidade cultural. Já a obra *Mitos e Lendas do Brasil em cordel*, escrita e ilustrada por Nireuda Longobardi, é apresentada, no paratexto inicial, como uma obra dedicada a “alguns mitos e lendas do nosso Brasil, que em boa parte falam de guardiões da nossa fauna e flora [...] infelizmente só temos acesso a elas no mês do folclore, quando deveriam estar presentes no decorrer do ano letivo. O folclore é a nossa cultura, a nossa riqueza”. Pode-se dizer que a obra busca valorizar e dar visibilidade a uma *cultura folclórica* herdada também dos povos indígenas. Está ela composta por 21 poemas que contêm ou sínteses de mitos-lendas ou meras apresentações de personagens míticos; no texto introdutório, a obra é assim apresentada: “O folclore brasileiro/é fruto de rica cultura/ que passa de geração/pa geração com bravura/atraves da oralidade/e também da boa leitura...” (p. 6). Há nela vários poemas que tematizam histórias orais indígenas, tais como a *Vitória Régia*, *Mapinguari*, *Curupira*, *Caipora*, *Matintaperera*, *O nascimento da Noite*, *Cobra Nonato*, *A lenda da Mandioca*, *A lenda do Guaraná*. Contudo, há pouquíssimas referências, nos textos verbais, à origem de tais histórias; a vinculação com os povos indígenas ocorre, em alguns casos, nas ilustrações. Exceções são os versos de *Vitória Régia*, nos quais se destaca que “[...] uma índia apaixonou-se/ por Jaci e se perdeu,/ e numa noite de lua, / na água desapareceu [...]” (p. 18), e também *A lenda da Mandioca*, “[...] o nome dela era Mani, / índia albina e amada/ que quando jovem morreu, / e foi na oca enterrada. Ali nasceu uma planta de raiz apreciada [...]” (p. 46). Em tais textos, a referência aos indígenas é genérica – como se não existissem distintos povos –, e as ilustrações são marcadas por estereótipos que operam produzindo uma simplificação semântica. Há, entretanto, uma destas histórias – *A lenda do Guaraná* – que identifica a etnia na qual o mito se origina: “Na aldeia dos maués, um belo índio nasceu. Sob a forma de serpente Jurupari o mordeu [...]” (p. 48). Ao final da obra, a autora afirma “espero que todos gostem/ da ‘Mistura Brasileira’ [...]” (p. 50), e tal referência permite retomar a argumentação que inicia esta seção: que há, nas produções analisadas, uma tendência

de considerar os povos indígenas como componentes de uma suposta nacionalidade – um encontro, uma mistura de histórias e memórias tramadas à brasileira.

Vale citar que, de maneira geral, sucessivas edições do PNBE – assim como de outras instâncias brasileiras de seleção e premiação, como a Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil, Fundação Biblioteca Nacional e secretarias estaduais de educação – têm aberto espaço para a indicação de obras que incluem histórias folclóricas, independentemente da sua origem. Uma obra como *Mitos: o folclore do mestre André* (1997), de Marcelo Xavier, integrou tanto os acervos do PNBE de 1999 e de 2012, como também foi premiada e selecionada em outras instâncias, em escolhas que certamente consideraram a alta qualidade de suas ilustrações. A exemplo das obras acima analisadas, também nesta há a ênfase ao folclore brasileiro, acentuando-se que “os mitos brasileiros têm origem portuguesa, africana ou indígena” (1997, p. 11); *O Curupira* e *O Jurupari* são os mitos indígenas que integram tal obra. Vale registrar que ilustra o último conto a imagem de um índio que, embora moldado em massa plástica – técnica utilizada comumente pelo autor nos livros para crianças –, não foge aos estereótipos da representação da etnia: um cocar com três penas na cabeça, colar sobre o tórax nu e uma tanga – feita de penas, no caso.

SEGUNDA TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL: VINCULAÇÕES ENTRE ÍNDIOS E NATUREZA

Para discutir a estreita vinculação entre índio e natureza, consideramos particularmente as obras *Abaré*, de autoria de Graça Lima; *Catando Piolhos*, *Contando Histórias*, obra já explorada; *Telefone sem fio*, de Ilan Brenman e Renato Moriconi; e *Poemas da Iara*, de Eucanaã Ferraz.

Vale destacar inicialmente que, conforme Zilberman (1994), há certa tendência literária que ressalta a natureza e tudo o que nela habita como algo exuberante e misterioso. Para ela, o olhar europeu sobre as terras brasileiras, nos relatos quinhentistas, dá conta de uma “visão do paraíso”, com narrativas que classificavam as paisagens contempladas pelos viajantes como similares aos jardins do Éden. A exuberância das matas, a fartura de frutos e de animais silvestres, as madeiras e seus matizes, as ervas e temperos, os índios “de bons corpos e bons narizes”, são descritos em cartas enviadas ao rei de Portugal. De acordo com a autora, tais relatos serviram de inspiração para cronistas e poetas descreverem o Brasil, séculos mais tarde: os românticos brasileiros, por exemplo, potencializaram a estética de tais representações a partir de um olhar nacionalista e patriótico, conferindo-lhe matizes mais intensos. Pode-se dizer que, na atualidade,

retomam-se algumas representações da exuberante paisagem e do exotismo dos que nela habitam, porém de maneira bastante distinta e variável, focada em discursos de valorização do meio ambiente e da diversidade cultural.

Já o enlace entre índios e natureza, com seus variados efeitos discursivos, é referido por Oliveira (2003) e Bonin (2007), que, examinando artefatos como revistas, livros didáticos, fotografias, obras de literatura, apontam a recorrência, neles, de uma identidade genérica de índios em comunhão com a natureza – eles seriam conhecedores e protetores *naturais* do meio ambiente, teriam a capacidade de entender a linguagem da natureza, de ler seus sinais e de entender os seres que nela habitam.

Retomando, então, as obras selecionadas pelo PNBE, destacamos o livro *Abaré*, de Graça Lima, composto apenas por imagens, as quais recobrem a totalidade das páginas, sem moldura, criando uma ambiência natural para o personagem índio menino, numa obra com um fio narrativo muito tênue. O enlace entre índio e natureza se faz presente, em especial, em cenas bucólicas que colocam à mostra um menino feliz, em contato com florestas, rios, lagos, constituindo, assim, uma proximidade quase familiar estabelecida com alguns animais. Uma das primeiras cenas mostra o protagonista em primeiro plano, em atitude contemplativa, com os braços abertos, diante do sol nascente, como quem espera receber o abraço de um amigo. Com ele, o leitor é convocado a contemplar a paisagem que se expande por duas páginas da obra. Cena semelhante fecha a narrativa – nesta, porém, o protagonista está deitado em sua rede, contemplando uma lua imensa e um céu estrelado. Tais imagens remetem-nos a uma representação recorrentemente afirmada em artefatos escolares décadas atrás: *os índios andavam nus e adoravam o sol e a lua*. Esta atitude contemplativa frente à natureza, apresentada como natural aos indígenas, é recorrente em obras que abordam a temática e, em certo sentido, remonta a formas de aprendizado, através de uma contínua e atenta observação, mas se liga também a certas relações espirituais entre os índios e os *entes da natureza*.

Outro aspecto constante na obra *Abaré* é a profusão de espécies de animais, apresentadas como *amigos* do protagonista (tal aspecto pode ser conectado com a noção de natureza exuberante e, ao mesmo tempo, maternal e acolhedora). Aliás, o conjunto formado pela capa e contracapa mostra em primeiro plano o perfil do menino num gesto de aproximação com um macaquinho. Vale destacar, do posfácio, a seguinte explicação: “Abaré significa amigo em tupi-guarani, uma das línguas indígenas do Brasil. [...] os índios têm um grande amor pela floresta e pelos animais que nela habitam. Para eles, todos são abarés” (p. 38). Em uma trama com um fio narrativo muito tênue, o protagonista segue de uma cena a outra, transitando entre amigos, e mostra entender a

linguagem da natureza, comunicando-se com os animais – um jacaré que o ajuda a alcançar a margem do rio; um bando de macacos com os quais ele brinca e se diverte; um gavião que sobrevoa, junto a outras tantas aves, a praia em que o protagonista se encontra, no qual o menino monta e voa, em representação imagética que evoca várias cenas de filmes infantis recentes ou não, independentemente de serem ou não indígenas os personagens. Tal como ocorre em tantas outras narrativas, também aqui a natureza é humanizada – os animais interagem com o protagonista e expressam sentimentos humanos (os macacos, por exemplo, ora estão sorridentes, ora estão aflitos).

Outra obra que coloca em relevo, de certa forma, a conexão entre índio e natureza é *Telefone sem fio*, de Ilan Brenmann e Renato Moriconi. Trata-se de criativo livro de imagens, de tamanho avantajado, composto por ilustrações de personagens que *encenam* a conhecida brincadeira do telefone sem fio, em que cada personagem cochicha algo na orelha de outro que, em seguida, cochicha na orelha do seguinte e assim por diante. As imagens repetem sempre este esquema, sendo que o humor e o inusitado da narrativa também emergem da variedade de personagens escolhidos pelo autor para tal *rede de comunicação*, todos retratados da parte superior do tórax para cima. Tal concepção já é referida na sinopse da contracapa: “[...] quem já brincou de telefone sem fio entendeu essa conversa de maluco. É disso que brincam também os personagens deste livro. O que será que eles estão cochichando?”. A narrativa imagética inicia-se com um bobo da corte, que cochicha uma mensagem para o rei; este a cochicha para um soldado (vestido com armadura), que a transmite a um escafandrista; este, por sua vez, fala ao pirata, que cochicha ao papagaio, e esta ave cochicha para um índio, que por sua vez passa a mensagem a um turista, e este a uma senhora vestida de modo requintado e que se comunica com a vovó de Chapeuzinho Vermelho – deste ponto em diante, a narrativa assume o *script* deste conto popular e segue – da vovó para o lobo, do lobo para a Chapeuzinho Vermelho, desta para o caçador, que comunica a seu cão e este, por fim, chega ao bobo da corte – fechando o ciclo de onde a mensagem teria se originado. Obviamente, trata-se de uma obra bastante aberta, na medida em que permite ao leitor imaginar a mensagem que foi sendo transmitida, assim como as circunstâncias de tal transmissão e, mesmo, a explicação para algumas conexões feitas entre os personagens. Sem entrar em outras possíveis questões que decorrem da leitura da obra, o que chama nossa atenção é a vinculação estabelecida entre o papagaio e o índio; o pirata também fala ao papagaio, mas aí a relação parece facilmente estabelecida através do conhecido jargão *papagaio de pirata*. Enfim, o outro personagem capaz de *entender-se* com o papagaio é o índio. Ao final,

outro animal aparece – o cão – mas vale destacar que este não se comunica verbalmente com qualquer outro personagem e, sim, dá uma lambida na face do bobo da corte, desempenhando seu papel estereotipado de animal de estimação. Outras questões também são propiciadas pelas imagens; assim, a contiguidade índio-turista pode sugerir a coexistência de ambos num mesmo espaço – um, exótico, a ser observado, e outro, o observador, interessado em novas *sensações*. Por outro lado, todos os personagens têm sua identidade tornada visível por alguns marcadores presentes na cabeça e/ou na parte superior do tórax ou na mão que aparece fazendo concha na orelha: a coroa do rei, o tapa-olho e o lenço do pirata, os óculos escuros, a máquina fotográfica e o boné do turista, etc. No caso, o personagem indígena é apresentado com pinturas e adornos corporais semelhantes aos utilizados pelo cacique Raoni Metuktire, do povo Kaiapó, que alcançou notoriedade internacional, circulando em turnês do cantor britânico Sting. Assim, o personagem porta um cocar de penas de aves na cabeça, um grande botoque que projeta seu lábio inferior, além de adereço no pescoço e pinturas corporais, correspondendo à imagem clássica do índio, já encontrada em vários artefatos culturais, como apontaram os estudos que revisamos.

Já em *Catando Piolhos, Contando Histórias*, as várias narrativas apresentadas em primeira pessoa situam-se num contexto de vida na aldeia Munduruku. A obra inicia-se assim: “sempre que eu chegava em casa, depois de um dia de muita correria pela aldeia e seus arredores, minha mãe mandava que eu fosse ao igarapé tomar um gostoso banho para tirar o suor do corpo [...]” (p. 7). A partir daí, o narrador, que, em certa medida, se confunde com o autor, uma vez que o livro tem um tom autobiográfico, vai inserindo, num tom coloquial, algumas histórias míticas do seu povo, bem como relatos sobre a experiência cotidiana de escutar e contar histórias, o que, por sua vez, estabelece ensinamentos sobre a vida num contexto específico e particular. Sobre essa obra, Martins e Gomes (2010) afirmam: “os escritores indígenas falam de si, uma vez que se entendem a partir de uma perspectiva étnico-racial. A marca da cultura e da tradição indígena é forte no texto literário, assim como as imagens, os desenhos e as cores” (p. 166). Pode-se dizer, ainda, que o autor-narrador, ao narrar cenas supostamente vivenciadas por ele, possivelmente tenha em mente destinatários não indígenas, o que significa que ele seleciona imagens a partir das quais deseja que sua cultura e sua etnia sejam representadas. E, nesta política representacional, o vínculo com a natureza parece também se mostrar fecundo. Nas narrativas da obra, os Munduruku são apresentados como detentores de saberes únicos sobre o ambiente que habitam, resultado de uma convivência intensa com a natureza-mãe. Eles sabem *ler* os sinais da natureza; assim,

nas narrativas míticas da obra, os Munduruku conversam com o espírito da onça, se comunicam com as aves, o corpo de seus ancestrais transmuta-se em plantas que alimentam a aldeia, etc.

Já *Poemas da Iara*, obra composta por poemas escritos por Eucanaã Ferraz e ilustrados por Andrés Sandoval, foge um pouco à abordagem da temática indígena, mas sua inclusão neste trabalho deve-se à conexão feita entre uma personagem de lenda indígena – a da Iara – e uma questão atual pela qual a natureza é visualizada: a questão ecológica. O eu lírico, a voz que fala em todos os poemas, que não é a de um índio, mas de um sujeito urbano, dirige-se constantemente à Iara e efetua uma mescla de alusões a suas dimensões míticas com elementos de preocupação do sujeito urbano atual: “Quero sonhar e acordar noutra tempo, / quero fazer outro mundo, sem fim: / os rios limpos, serenos, contentes! / E eu não deixasse de ser curumim. / Um tempo nosso, só de coisas claras... / E lá no fundo de tudo a Iara” (poema 19). Observe-se, ainda, que, em vários poemas, o autor faz uso de abundantes referências a animais da floresta, inclusive caracterizando-os, em um verso: “São os irmãos da Iara” (poema 15). Outro poema explora a sonoridade da toponímia relacionada à região amazônica – sempre identificada como se fosse o *habitat* natural do indígena: “Não vejo nem ouço a Iara/ nas margens do rio Acará, / nas margens do Juruá/ ou do rio Puritirá” (poema 16).

Considerando as obras citadas como parte de uma tendência mais ampla na qual se vincula índio e natureza, pode-se dizer que este sistema representacional promove e naturaliza o lugar do índio – integrado harmonicamente ao meio natural e, mais que isso, mesclado a ela. A aproximação com a natureza sugere, por um lado, a possibilidade de desfrutar de um privilégio que o desenvolvimento e a civilização impossibilitariam e, por outro lado, uma marca de primitivismo, um suposto *estado de natureza* que é, ao mesmo tempo, estado indesejado, instintivo e sem controle.

TERCEIRA TENDÊNCIA REPRESENTACIONAL: LIÇÕES SOBRE A VIDA INDÍGENA

Para abordar essa questão, valemo-nos particularmente das obras *Abaré* e *Catando Piolhos, Contando Histórias*. Um primeiro aspecto que chama a atenção é a preocupação, explicitada nos textos e paratextos destes dois livros, em contextualizar a narrativa, apresentando o povo indígena por sua autodenominação – o povo Matis, no primeiro caso, e o povo Munduruku, no segundo. Além disso, há informações adicionais que situam o leitor em relação à cultura, à língua e à localização geográfica de cada

uma destas etnias. Assim, na obra *Abaré*, um paratexto apresentado ao final da narrativa principal explica:

[...] os índios Matis são conhecidos como povo onça, por seu ritual de caça em que pintam o rosto como se fossem onças. A língua dos índios Matis vem da família linguística pano, que é formada por 29 línguas diferentes. Os primeiros contatos com os Matis foram feitos no final da década de 1970 (LIMA, 2009, p. 38).

Já no livro aqui analisado, de Daniel Munduruku, não há um paratexto específico no qual se reúnam informações sobre o povo Munduruku, mas o autor-narrador lança mão do recurso (literário e pedagógico) de contar histórias e inserir, no enredo destas, algumas informações específicas sobre aquela cultura na qual se situa. Catar piolho é definido, pelo autor, como uma prática afetiva que se liga ao ensinamento pela palavra – catar piolho enquanto conta uma história ou enquanto aconselha uma criança seria, neste sentido, uma característica da *pedagogia Munduruku*. Nas narrativas apresentadas na obra, o narrador reitera essa ideia ao afirmar, por exemplo, que são as mães e os pais que catam piolhos nas crianças, mas também as avós e o pajé – um círculo ampliado de relações que Melià (1979) chama de comunidade educativa. Um excerto da narrativa, intitulada *Última História*, também parece marcar o caráter pedagógico da *catação de piolhos*: “Hoje cresci. Conto histórias como qual cata piolhos na cabeça de quem lê meus textos. Vez por outra volto pra casa, onde minha mãe ainda cata piolhos na minha cabeça. Isso mesmo. Às vezes vou pra casa, na minha aldeia, apenas para ouvir histórias de minha mãe e de meu pai” (p. 40).

Observa-se que as narrativas desta obra iniciam-se com uma expressão em destaque “Quem vive numa aldeia sabe...” (p. 10) e essa referência à sabedoria é reiterada em várias passagens: “Assim a gente aprendia” (p. 15); “Nós consideramos os velhos e as velhas como gente muito sabida, pois são eles e elas que garantem que o mundo todo viva equilibrado” (p. 25), por exemplo. Há também um esforço em situar a cultura, a etnia, o lugar de onde se fala, que parece alinhado com o objetivo de desnaturalizar certa imagem genérica de índios que comumente se estabelece, apresentando, para isso, a experiência de cada povo não como uma unidade generalizável, mas como um universo particular.

Na mesma obra, observa-se outra preocupação: a de mostrar a complexidade da cultura Munduruku, ressaltando, por exemplo, o saber compartilhado, as relações entre as pessoas, as formas de integração da criança. Assim, os textos vão inserindo o leitor num cotidiano infantil – acordar cedo, brincar, andar em grupos, correr pela aldeia e seus arredores, subir em árvores, excursionar pela mata, caçar pequenos animais,

colher e comer frutos, banhar-se num rio, sentar-se à beira da fogueira, escutar histórias, observar os adultos – e, ao mesmo tempo, num universo simbólico, que se expressa por narrativas míticas – a origem dos alimentos, o espírito da onça, mãe da floresta, entre outras.

O saber indígena é acentuado, em muitas partes do texto, como algo valioso a ser respeitado, o que fica em consonância com partes do paratexto de apresentação do autor: “além de escrever, tenho uma preocupação muito grande em auxiliar outros indígenas a escreverem textos tradicionais [...] Também gosto de pensar que os povos indígenas têm muita sabedoria acumulada. Essa sabedoria precisa ser protegida, para não se perder...” (p. 44). Em alguns casos, a apresentação de algum aspecto da conduta indígena funciona, em alguma medida, como crítica ao modo ocidental de viver. Destacam-se a seguir alguns excertos: “Assim a gente aprendia. Não precisava ninguém chamar a nossa atenção ou implorar que a gente ficasse quieto para poder falar. Não. Todos nós tínhamos que fazer um respeitoso silêncio quando algum adulto, especialmente se fosse já um avô ou uma avó, falava (p. 15); “Outra pessoa que cata piolhos na gente é o pajé. Ele é uma espécie de sábio, muito embora em meio à nossa gente todos sejam sabidos o suficiente para não depender dos outros” (p. 25); “Ser velho ou velha não é sinal de coisa que não serve mais...” (p. 20); “Meu pai [...] conhecia muitos caminhos da floresta e podia me contar tantas histórias que nunca mais acabavam” (p. 32).

Tem-se assim, da parte deste e de outros autores indígenas, uma tentativa de subversão de uma ordem a partir da qual as distintas etnias se inserem de modo subordinado. Eles empreendem uma luta em torno das representações: suas narrativas parecem confrontar a noção de índios primitivos, ingênuos, indolentes, e referendar uma representação de povos e etnias distintas, com saberes, crenças e tradições específicas, que teriam muito a nos ensinar.

PALAVRAS FINAIS

Ao final deste percurso, é possível sintetizar nossas análises ao retomar que, no conjunto de livros examinados, identificamos três principais tendências representacionais: na primeira se estabelece um enlace entre os povos indígenas e a identidade nacional – seja os narrando como uma das *raízes* do povo brasileiro, seja categorizando suas narrativas orais como contos populares, lendas e produções folclóricas contribuidoras de uma herança nacional; na segunda, se reafirma a articulação entre índio e natureza, com nuanças que chegam a identificá-lo como aliado na luta ecológica; por fim, na terceira, há uma busca de apresentação de lições sobre a vida indígena. É possível supor que a análise dessas obras, selecionadas

em diferentes edições do PNBE por seu potencial literário e presumível adequação de endereçamento aos diversos públicos – crianças da Educação Infantil, do Ensino Fundamental e jovens e adultos de EJA –, também possa ser estendida a obras que, não tendo atingido o patamar para seleção, reproduzem, entretanto, algumas dessas tendências, com menor sucesso na elaboração literária e imagética. Foi possível também observar que as tendências de representação se conectam com imagens de indígenas que circulam por outras produções, embora não em consonância completa, talvez porque algumas delas sejam dificilmente *traduzíveis* em linguagem literária. Para encerrar, trazemos para reflexão as palavras de Cademartori (2010, p. 53):

Na literatura de hoje [...] referências políticas, sociais, culturais ganham multiplicidade e voltam-se à afirmação da diferença e do lugar do outro. O texto literário combina elementos das culturas mais diversas e estabelece entre elas diálogos capazes de romper com a programação e o condicionamento, que por acaso tenhamos, para perceber sempre o mesmo. Assim, um efeito possível das variadas formas de trocas simbólicas na cultura é a percepção pelo sujeito de que seu mundo não é o único, e que o outro – o diferente dele – não é objeto, mas é também sujeito. Sendo assim, por distante que o outro esteja, não será apenas um objeto no foco da observação, mas um interlocutor em diálogo em que ambas as partes se dão a conhecer. De tal modo que, quando um recebe algo do outro, influenciam-se.

REFERÊNCIAS

- BASTOS, Alcmemo. **O índio antes do indianismo**. Rio de Janeiro: 7 Letras/FAPERJ, 2011.
- BERGAMASCHI, Maria Aparecida. **Nhembo'e. Enquanto o encanto permanece! Processos e práticas de escolarização nas aldeias Guarani**. Porto Alegre: UFRGS, 2005. Tese (Doutorado em Educação) – PPG Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.
- BONIN, Iara Tatiana. **E por falar em povos indígenas – narrativas que contam em práticas pedagógicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2007. Tese (Doutorado em Educação) – PPG Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.
- _____. Com quais palavras se narra a literatura infantil e infantojuvenil que chega às escolas. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: Editora da ULBRA, 2008. p. 115-133.
- BONIN, Iara Tatiana; GOMES, João Carlos A. Representações eurocêntricas ensinando sobre gênero e etnia em livros didáticos de história – Ensino Médio. In: **VII Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul**. Itajaí: Univali, 2008. p. 1-13.
- BOSI, Alfredo. **História concisa da literatura brasileira**. 42. ed. São Paulo: Cultrix, 2004.

BRANDÃO, Ana Lúcia. A literatura infantil dos anos 80. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 47-58.

CADEMARTORI, Ligia. **O professor e a literatura: para pequenos, médios e grandes**. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

D'ANGELIS, Wilmar. **Contos Indígenas. Programa Salto para o Futuro. Conto e reconto: literatura e (re)criação** – TV Brasil. 2006, p. 36-53. Disponível em: <<http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/151433Contoreconto.pdf>>. Acesso em: 20 out. 2011.

ENTREVISTA com Ziraldo. Disponível em: <<http://maisquadrinhos.blogspot.com/2008/10/ziraldo-o-pai-da-perer.html>>. Acesso em: 3 out. 2011.

FRANCHETTO, Bruna. O que se sabe sobre as línguas indígenas no Brasil. In: Instituto Socioambiental (Org.). **Povos indígenas no Brasil – 1996-2000**. São Paulo: Instituto Socioambiental, 2000. p. 84-88.

GOMES, Ivan Lima. Enquadrando o passado: a revista em quadrinhos Pererê (1960-1964) e seu olhar sobre a História. **História, Imagem e Narrativas**, Rio de Janeiro, n. 9, p. 1-25, out. 2009.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas. **Censo 2010: características gerais dos indígenas**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 10 jun. 2012.

LAJOLO, Marisa; ZILBERMAN, Regina. **Literatura infantil brasileira – História & histórias**. São Paulo: Ática, 1985.

MARTINS, Aracy Alves; GOMES, Nelma Lino. Literatura infantil/juvenil e diversidade: a produção literária atual. In: PAIVA, Aparecida; MACIEL, Francisca; COSSON, Rildo (Org.). **Literatura: Ensino Fundamental**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2010. p. 143-170.

OLIVEIRA, Teresinha Silva de. Arco, flecha, tanga e cocar... ensinando sobre índios. In: SILVEIRA, Rosa Maria Hessel (Org.). **Estudos Culturais para professor@s**. Canoas: Ed. da ULBRA, 2008. p. 27-39.

_____. Olhares que fazem a “Diferença”: o índio em livros didáticos e outros artefatos culturais. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 22, p. 25-34, jan./abr. 2003. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/rbe22/anped-22-art03.pdf>>. Acesso em: 10 nov. 2011.

PAES, Maria Helena Rodrigues. O cinema nacional *ensinando* sobre o encontro entre índios e sujeitos ocidentais. In: 4º SBECE e 1º SIECE, 2011, Canoas-RS. **Anais do 4º Seminário Brasileiro e 1º Seminário Internacional de Estudos Culturais e Educação**. Canoas: ULBRA, 2011. p. 1-13.

PAIVA, Aparecida. A produção literária para crianças: onipresença e ausência das temáticas. In: PAIVA, Aparecida; SOARES, Magda (Org.). **Literatura infantil: políticas e concepções**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008. p. 35-52

ROSEMBERG, Fúlvia. Discriminações étnico-raciais na literatura infantojuvenil brasileira. **Tempo Brasileiro**, Rio de Janeiro, n. 63, p. 131-143, out./dez. 1980.

_____. **Literatura infantil e ideologia**. São Paulo: Global, 1984.

SANDRONI, Laura. De Lobato à década de 1970. In: SERRA, Elizabeth D'Angelo (Org.). **30 anos de literatura para crianças e jovens: algumas leituras**. Campinas, SP: Mercado de Letras: Associação de Leitura do Brasil, 1998. p. 11-26.

ZILBERMAN, Regina. **A terra em que nasceste: imagens do Brasil na literatura**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1994.

ZILBERMAN, Regina; LAJOLO, Marisa. **Um Brasil para crianças: para conhecer a literatura infantil brasileira: histórias, autores e textos**. São Paulo: Global, 1986.

OBRAS ANALISADAS

BRENMAN, Ilan; MORICONI, Renato. **Telefone sem fio**. São Paulo: Companhia das Letrinhas, 2010. (PNBE 2012 – Pré-escola)

FERRAZ, Eucanaã. **Poemas da Iara**. Ilustrações André Sandoval. Rio de Janeiro: Língua Geral, 2008. (PNBE 2010 – Anos iniciais)

LIMA, Graça. **Abaré**. São Paulo: Paulus, 2009. (PNBE 2012 – Pré-escola)

LONGOBARDI, Nireuda. **Mitos e lendas do Brasil em cordel**. São Paulo: Paulus, 2009. (PNBE 2012 – Educação de Jovens e Adultos)

MUNDURUKU, Daniel; MATÉ. **Catando piolhos, Contando histórias**. São Paulo: Brinque-Book. 2006. Cobra Grande: histórias da Amazônia. (PNBE 2008 – Anos iniciais)

TAYLOR, Sean. **Cobra Grande: histórias da Amazônia**. Edições SM, 2008. (PNBE 2009 – Anos finais do Ensino Fundamental)

ZIRALDO. **A turma do Pererê: 365 dias na Mata do Fundão**. São Paulo: Globo, 2006. (PNBE 2012 – Anos iniciais)